

Diverse accezioni del concetto di “improvvisazione” nell’educazione linguistica: expertise, produzione, tecnica

Different definitions of the concept of “improvisation” in language teaching: expertise, production and technique

Paolo Torresan

Università degli studi di Catania
paolotorresan@unict.it

ABSTRACT

Il termine improvvisazione ha, in didattica e, in particolare, nell’educazione linguistica, una valenza polisemica: vuole dire diverse cose, e a volte i confini tra i significati non sono così netti.

Il termine può qualificare, in primis, il comportamento del docente che arriva impreparato e ‘improvvisa’ o, al contrario, corrispondere alla condotta di quello esperto, il quale, come un artista, attinge al vasto repertorio di script e procedure di cui dispone, per fornire una risposta immediata ed efficace a problemi contingenti.

Se riferita allo studente di lingue, l’improvvisazione può rappresentare, in senso lato, la produzione scritta/orale volta al puro esercizio dell’abilità (non si tratta di reimpiegare pattern linguistici).

In senso stretto, invece, improvvisare rimanda a una tecnica precisa, sorta in seno all’arte scenica, e il cui uso si è diffuso, negli ultimi anni, in vari contesti educativi e formativi. Impro o improv, l’improvvisazione teatrale ha riscosso, come risorsa nelle mani del docente, un interesse crescente fuori dai nostri confini nazionali. Tracciatane brevemente la storia, analizziamo, in questo saggio, le caratteristiche di quest’arte performativa nell’ottica delle formazioni dell’attore, e quindi deriviamo alcune conseguenze sul piano glottodidattico.

In the realm of education and, more specifically, language teaching, the term improvisation has multiple meanings: it refers to various things, the dividing lines between which tend to become somewhat blurred.

In primis, the term refers to a behaviour on the part of the teacher, who arrives unprepared. It may also, by contrast, refer to an expert who employs artistry to draw upon the vast repertoire of scripts and procedures at his disposal to offer an instant and effective response to the problem at hand.

Referred to language students, improvisation may represent, in a broad sense, written/oral production aimed at conveying meaning (it is not a question of replicating linguistic patterns).

Strictly speaking, however, improvisation refers to a specific technique used in the dramatic arts, which has become widespread in a number of educational and training contexts in recent years. Indeed, Impro or Improv has gained growing interest as a teaching resource in Italy and abroad. After briefly considering its history, this essay is intended to analyse the characteristics of this dramatic technique in the context of actor training, before deducing certain implications for language teaching.

KEYWORDS

Improvisation, Expressivity, Creative Education, Language Teaching, Language Proficiency, Expertise.

Improvvisazione, Espressività, Educazione alla creatività, Glottodidattica, Competenza linguistica, Expertise.

1. La valenza polisemica del termine in ambito didattico

Il termine *improvvisazione* deriva dal latino *improvísus*, e sta per “inaspettato”. Sawyer, esperto di creatività e didattica, scrive (2011, p. 11):

Improvisation is generally defined as a performance (music, theatre, or dance) in which the performers are not following a script or a score, but are spontaneously creating their material as it is performed.

Ogni attività di *improvvisazione* implica un processo di *decision-making* spontanea, non pianificata.

Nell'ambito didattico, e più in particolare nell'educazione linguistica, il termine *improvvisazione* è usato secondo tre accezioni:

- *expertise* del docente (§ 1.1.)
- attività di produzione orale/scritta da parte dell'allievo, non vincolata al fissaggio di *pattern* linguistici specifici (§ 1.2.)
- tecnica teatrale adattata per scopi didattici (§ 1.3.)

La prima accezione riguarda il ruolo assunto dal docente (non è vincolata al solo insegnamento linguistico). La seconda e la terza riguardano, invece, lo studente di lingua: la seconda si riferisce alla produzione libera in senso lato (parlare e scrivere orientati alla produzione di significati), la terza concerne una modalità di rappresentazione scenica.

1.1. Expertise

Il docente esperto sa trarre profitto dalla sua esperienza per far fronte, in tempi rapidi e in maniera efficace, a situazioni impreviste.

Aniché essere un tecnico che applica pezzi di curriculum in maniera asettica, agisce sulla base di una conoscenza pratica, prevalentemente implicita (destinata, comunque, a consolidarsi mediante la riflessione e la formazione).

Scrive Ellis (1998, p. 40):

Technical knowledge [il sapere dell'esperto, ndt.] is general in nature; that is it takes the form of statements that can be applied to many particular cases. For this reasons, it cannot easily be applied off-the-shelf in the kind of rapid decision making needed in day-to-day living [...]

In contrast, practical knowledge is implicit and intuitive [...]. Practical knowledge is acquired through actual experience by means of procedures that are only poorly understood. Similarly, it is fully expressible only in practice, although it may be possible, through reflection, to codify aspects of it. The great advantage of practical knowledge is that it is proceduralized and thus can be drawn on rapidly and efficiently to handle particular cases.

L'insegnante esperto è in grado di gestire sistemi complessi (la classe, l'oggetto di apprendimento, i bisogni del singolo studente, ecc.), dimostrando di saper leggere 'tra le righe' dell'esperienza e di intervenire, nella risoluzione di un problema, con flessibilità ed efficacia.

Scrive Tsui (2005, p. 176):

Expert teachers, with their years of experience, have developed rich and integrated knowledge of various aspects related to teaching and learning, including the students, both at group and individual levels, the curriculum of their own subject as well as other curricula, the school context, and so on. This enables them to recognise patterns in the classroom very quickly, to make sense of the classroom events, and to be selective in attending to events which are important. It provides a sound basis for them to take the responsibility for their own teaching, to exercise autonomy and flexibility in their pedagogical decisions. This contributes to the automaticity and effortlessness that they appear to demonstrate in the act of teaching. The availability of routines allows expert teachers to free up mental resources to deal with multiple events happening simultaneously even when some of them are unpredicted. It also enables them to be responsive to contextual variations.

La capacità di improvvisare è una caratteristica essenziale dell'*expertise* di un docente.

L'insegnante esperto è quello che conosce più *routine* senza rimanere vincolato ad alcune di esse, piuttosto, ricorre ai propri *script* in maniera creativa e originale (Sawyer, 2004, pp. 13-14):

Effective classroom discussion is improvisational, because the flow of the class is unpredictable and emerges from the actions of all participants, both teachers and students. Several studies have shown that as teachers become more experienced, they improvise more [...]. Creative teaching is *disciplined* improvisation because it always occurs within broad structures and frameworks. Expert teachers use routines and activity structures more than novice teachers; but they are able to invoke and apply these routines in a creative improvisational fashion. In improvisational teaching, learning is a shared social activity, and it is collectively managed by all the participants, not only the teacher [...]. In improvising, the teacher creates a dialogue with the students, giving them freedom to creatively construct their own knowledge, while providing the elements of structure that effectively scaffold that co-constructive process.

Van Lier esprime così l'azione di continua mediazione tra il pianificato e l'improvvisato, tra teoria e pratica, tra intuizione e riflessività di cui dà prova il docente esperto (2007, pp. 53-54).

Lessons and tasks are planned, but they can never be planned so carefully that every moment goes according to plan. This means that there is always – and should always be – an element of improvisation. At the same time, there are parts of the lessons that are predictable routines, or rituals, recognizable episodes that recur from lesson to lesson, week to week. But there are also episodes in which new and unexpected things happen, surprising or unexpected occurrences that may lead to exploration and innovations. These two parameters, planning-improvisation on the one hand, and routine-novelty, on the other, intersect in several ways, and create different flavors of lessons. The dynamism (and tension) between the planned and predictable and the improvised and unpredictable is essential in the development of the true AB (action-based) pedagogy, and I would agree, in all pedagogy.

L'improvvisazione dell'insegnante esperto non è, dunque, un'azione 'out of the blue', bensì il frutto di una meditata esperienza, al pari di quello che avviene nel mondo delle arti.

Sawyer, a riguardo dell'improvvisazione nel jazz, scrive (2011, pp. 12):

There is a common misconception that improvisation means anything goes; for example, that jazz musician simply play from instinct and intuition, without conscious analysis or understanding [...]. In fact, jazz requires a great deal of training, practice and expertise – it requires many years simply to play at a novice level [...]. Jazz requires of a performer a deep knowledge of complex harmonic structures and a profound familiarity with the large body of standards – pieces that have been played by jazz bands for decades [...]. In addition to these shared understandings, most jazz performers also develop their own personal structuring elements. In private rehearsals, they develop licks, melodic motifs that can be inserted into a solo for a wide range of different songs. Still, the choice of when to use one of these motifs, and how to weave these fragments with completely original melodic lines, is made on the spot.

L'insegnante esperto è uno sperimentatore a più livelli: testi, tecniche, modelli di sequenziazione. È un mediatore tra il contesto, rispetto al quale ha una finissima sensibilità, e la vasta conoscenza metodologica che possiede. Agisce per tentativi ed errori, sviluppando un particolare intuito (Einsner, 2005; Lutzker, 2007), che gli consente di avere una visione ampia e una capacità predittiva (Gagnon, 2011).

1.2. Produzione

La storia recente della didattica delle lingue si è mossa verso paradigmi che hanno portato a una visione sempre meno riduttiva della lingua e della mente, rivendicando maggiore integrazione tra le singole abilità e una formazione delle competenze attraverso l'analisi di testi, anziché mediante frasi isolate.

In luogo di una visione atomistica, che vede la lingua come sequenza ordinata di strutture, si è imposta una concezione articolata: strutture, funzioni e lessico sono vincolate le une alle altre e obbediscono a fini pragmatici.

Di contro a una visione scissa dell'apprendente, secondo la quale la mente si suppone sia una *tabula rasa* nella quale introiettare contenuti, si sono avvicendate concezioni complesse, secondo le quali la mente non è

- spazio vuoto, ma è capace di processi generativi (Chomsky, 1959);
- né è spazio isolato, piuttosto fa propri processi emersi nella relazione con gli altri (Vygotsky, [1934] 2008¹⁰) e si 'allarga' o 'restringe' a seconda delle risorse di cui dispone (concetto di *intelligenza distribuita*, cfr. Salomon, 1993);
- né è un organo semplice, ma è un coordinamento di funzioni: l'intelligenza è declinata al plurale (Gardner, 1983; 1999), così come lo sono la memoria (Fuster, 1995) e le emozioni (Damasio, 2000); corpo, sensibilità e intelligenza sono in continuo dialogo (Jensen, 2005; Ratey, 2008).

Per quanto concerne l'apprendimento linguistico, ribadiamo che, nel secolo scorso, si è passati dall'uso estensivo della memorizzazione di forme (*pattern drills*; Giggins, Shoebridge, 1970; Harkness, Eastwood, 1978; O'Neill, 1978) alla valorizzazione dei processi di comprensione (Krashen, 1981, 1982, 1985), al riconoscimento dell'importanza di processi di attenzione consapevole sul materiale compreso (Schmidt, Frota, 1986; Schmidt, 1990), per giungere a sostenere il valore grammaticalizzante della produzione linguistica (Swain, 1985; 1995; 2000; 2005).

In altre parole, ci si è spostati verso un quadro di riferimento sempre più orientato alla comunicazione, nel quale assumono un posto di rilievo le abilità, e in particolare saper scrivere e parlare.

Swain è la studiosa il cui impatto è stato decisivo per far riacquistare 'dignità' alla produzione linguistica (*output*). Appunta (Swain, 2000, p. 99):

the importance of output could be that output pushes learners to process language more deeply –with more mental effort – than does input. With output, the learner is in control. In speaking or writing, learners can “stretch” their interlanguage to meet communicative goals. To produce, learners need to do something. They need to create linguistic form and meaning, and in so doing, discover what they can or cannot do. Output may stimulate learners to move from semantic, open-ended strategic processing needed for accurate production. Student’s meaningful production of language output would thus seem to have a potentially significant role in language development.

Scrivendo e/o parlando, l'apprendente ha modo di migliorare la sua *performance*, per via dell'osservazione dei limiti della lingua che produce. Confrontando quanto ha prodotto con una fonte esterna (*l'input* che gli viene dall'altro studente, per esempio), si rende conto delle proprie mancanze (“holes”; Doughty, Williams, 1998), e può sottoporre la propria interlingua a un processo di raffinamento (Torresan, Della Valle, 2013).

Il sillabo, in quest'ottica, deve prevedere al suo interno spazi in cui gli studenti possano “improvvisare” con la lingua, vale a dire recuperare liberamente il materiale linguistico in possesso all'interno di scambi che ricalcano per quanto possibile le caratteristiche di spontaneità del parlato (cfr. Brumfit, 1991, p. 186; Davies, Pearse, 2000, p. 82-84; Bygate, 2001, p. 8; Kurtz, 2011, pp. 138-139).

Se, cioè, una concezione *lineare* dell'apprendimento prevede che gli allievi possono parlare liberamente (vale a dire concentrati sui significati piuttosto che sul reimpiego della forma) solo una volta raggiunta una discreta competenza¹, una concezione *autenticamente comunicativa* (Torresan, 2015) ritiene invece che parlare lo si impari proprio parlando (così come scrivere, lo si impara scrivendo), quindi esercitandosi sin dai livelli più bassi ad affrontare le caratteristiche di im-

1 Il modello lineare (o trasmissivo) prevede che lo studente possa comunicare solo dopo aver praticato a lungo le regole/le funzioni/il lessico a cui è stato esposto. Si antepone, in sostanza, una forma esplicita di apprendimento a una forma implicita.

Così agendo, però:

- si sovrastimano la capacità di memorizzazione e la velocità di assimilazione dell'allievo;
- si ignorano i fenomeni di regressione e di stabilizzazione progressiva dell'interlingua;
- si nutre la convinzione che la produzione libera possa sorgere spontaneamente dall'esercizio ripetuto di pratiche di reimpiego;
- vi è una compressione delle attività comunicative (quelle scritte vengono in genere demandate a casa; quelle orali sono ridotte) a favore di attività grammaticalmente orientate;
- si guarda con sospetto ogni forma di deviazione dalla norma. Il risultato è quello di un allievo che, pur conoscendo le regole, non le sa usare: nell'esprimersi, affastella funzioni e *routine* senza riuscire a comporre e a trasmettere un messaggio efficace, chiaro e corretto.

predicibilità e immediatezza della comunicazione tra nativi (Thornbury, 2005) e acquisendo di conseguenza un comportamento sempre più autoregolato.

L'improvvisazione, in questo senso lato, è una caratteristica intrinseca di ogni attività di parlato comunicativamente orientata e priva di pianificazione (un discorso analogo potrebbe valere anche per la scrittura). L'allievo si sintonizza sui bisogni dell'interlocutore, e insieme co-costruisce l'evento comunicativo; si concentra più sui significati che sulle forme (per quanto, nell'atto di farsi comprendere, sia portato a 'grammaticalizzarne' il messaggio, rendendolo più preciso in termini lessicali, più appropriato a livello sociolinguistico, accurato in termini morfosintattici e fonoprosodici; cfr. Swain, 2005).

Rientra dunque nell'improvvisazione intesa in senso lato l'intera gamma di *task* volti a facilitare l'espressione scritta/orale e orientati allo sviluppo della fluenza e dell'autonomia comunicativa.

1.3. La tecnica

L'improvvisazione, in senso stretto, è una tecnica che presiede l'attività creativa in alcune arti performative; così avviene nel jazz, per esempio, o nel *free-style* dell'*hip hop* (dove i cantanti improvvisano versi in accordo con la musica che ascoltano), o, nell'ambito teatrale, nell'*improvisational theater* (o *improv* o *impro*).

È quest'ultimo ambito a essere da noi indagato; ne valutiamo possibili applicazioni nell'educazione linguistica, dopo averne delineato la storia e presentate le caratteristiche fondamentali.

1.3.1. La storia

Le radici più lontane dell'improvvisazione teatrale si trovano nelle *Atellane*, commedie presenti nella Campania del IV secolo avanti Cristo, in cui quattro personaggi del teatro greco interagiscono sulla traccia di un canovaccio, facendo largo uso di battute improvvisate (Dupot, 1988).

Nel XVI secolo una struttura simile si riscontra nelle storie raccontate dai personaggi della Commedia dell'Arte (chiamata anche "Commedia all'improvviso"). Gli attori – ciascuno dei quali è legato a una regione italiana – inscenano situazioni definite per sommi capi, ispirandosi a un vasto repertorio di battute, modificabili sulla base delle reazioni del pubblico e di temi legati all'attualità (Tournier, 2003). Alla Commedia dell'Arte si ispira, a sua volta, il teatro di Molière.

Agli inizi del Novecento, Stanislavskij contribuisce ad aggiungere elementi importanti alla futura arte mediante l'invito all'attore a far propria la psicologia del personaggio, recuperando nel proprio sentire i tratti che animano il sottotesto, e "fisicizzandoli" (Stanislavskij [1936] (1988).

Serafini e Zanardi commentano (2013, p. 96-97; il corsivo è nostro):

Stanislavskij nelle prime prove dell'*Ispettore Generale* diede agli attori un canovaccio del testo senza battute, e le sole indicazioni presenti erano le entrate e le uscite dei vari personaggi. Chiese agli attori di iniziare a montare la scena partendo dalle *azioni fisiche* senza pensare alle battute, ma in molti si lamentarono perché nel canovaccio era indicata come azione fisica soltanto l'entrata in scena del personaggio e che quindi sarebbe stato impossibile per loro fare ciò. Stanislavskij rispose che bisognava iniziare dal creare l'*azione fisica* "nell'entrare in scena", e quando uno dei suoi attori

obietto che non c'era nessuna azione "nell'entrare in scena", Stanislavskij replicò che era suo compito [dell'attore, ndt.] rendere "visibile l'invisibile" e pensare a tutte le circostanze che precedevano l'azione dell' "entrare in scena". Le *azioni fisiche* alimentano e guidano tutti i singoli procedimenti che agiscono all'interno delle circostanze date, e a loro volta seguono e vengono dominate dal ritmo.

La sperimentazione di cui si parla sopra, caratterizzata dall'assenza di copione, diventa regola nell'improvvisazione teatrale.

L'attore, nell'entrare in scena, conta solo sul contributo degli altri, che vale come *offerta* (Spolin, 1963), affinché egli possa continuare la scena, sia essa un dialogo o un monologo.

Di improvvisazione teatrale, così come oggi è concepita, possiamo parlare solo a partire dagli anni '40 del secolo scorso attraverso il lavoro svolto a Chicago da Viola Spolin e codificato nel volume *Improvisation for the Theater* (1963). Un secondo saggio che dà lì a poco contribuisce a fornire le linee-guida per la formazione dell'improvvisatore è *Improv* di Keith Johnstone (1979).

Nel mentre, elementi di improvvisazione animano il *Teatro dell'Oppresso* di Augusto Boal (1992) e lo *Psicodramma* di Jacob Moreno (cf. Yablonsky, 1981; di cui si ha peraltro un adattamento in ambito glottodidattico attraverso lo *Psicodramma Linguistico*; Dufeu, 1992).

Mentre in Canada e in Italia si diffondono i *match* di improvvisazione, negli Stati Uniti l'*improv* diventa un *format* noto al grande pubblico, con spettacoli televisivi come il *Saturday Night Show*, e presto la tecnica gode di popolarità anche in Sud America (con scuole note internazionalmente, come la *Liga de Campeones*, di Bogotá, e *Os Barbixas*, di San Paolo).

Oggi si può parlare di *improvvisazione applicata*, dal momento che percorsi di *improv* vengono utilizzati per:

- la formazione di manager e di persone legate al commercio (Crossan, Sorrenti, 1997; Cunha, Cunha, Kamoche, 1999; Lowe, 2000; Moshavi, 2001; Bergren, Cox, Detmar, 2002; Koppett, 2001; Keefe, 2002; Leigh, 2004; Crossan, Cunha, Bera, Cunha, 2005);
- la formazione di medici (Baernheim, Alreaek, 2005; Jacobsen, Baernheim, Lepp, Schei, 2006; Shapiro, Hunt, 2003; Hoffman, Utley, Ciccarone, 2008);
- la formazione di insegnanti (Berk, Trieber, 2009; Maheau, Lojoie, 2010; Gagnon, 2011)
- la didattica in generale (Glasser, 1971; James, Williams, 1981; Jackson, 1993; Newton, 1998; Diamond, Christinsen, 2005; Pellettier, Jutras, 2008), e delle lingue straniere, in particolare (McNeece, 1983; Caré, Richard, 1986; Busson, 1993; Caré, 1999; Heathfield, 2005; Cocton, 2008; Wilson, 2008; Matthias, 2007; Kurtz, 2011; Perone, 2011; Torresan, 2012; Serafini, Zanardi, 2013, 2014)

1.3.2. Che cos'è l'improvvisazione?

Attraverso un'attività di *improv* si inscena una situazione comunicativa, senza disporre di un copione.

Si può trattare di un dialogo tra due o più personaggi o di un monologo nella forma, per esempio, dello *storytelling*.

La forma della narrazione viene determinata dal contributo dell'altro: il compagno di scena, in genere, o il pubblico, a volte.

1.3.3. Le fasi

Il *training* di un novello improvvisatore consta in genere di tre sequenze:

- *warm up*;
- *improv format*;
- *debriefing*.

In questa sede ci occupiamo delle prime due; la terza (la riflessione sull'interpretazione) è fondamentale nella formazione dell'attore ma non rientra nell'ottica di un insegnante di lingue (il quale può limitarsi a fornire un *feedback* sulla lingua prodotta), a meno che non si stia parlando di un percorso attoriale in lingua.

1.3.3.1. Warm-up

Le attività di *warm up* sono mirate a far sì che gli attori siano concentrati sul qui e ora. L'attenzione di tipo *bottom-up*, legata a memorie e di accadimenti occorsi (il flusso di pensieri che attraversa la mente quando l'attenzione non è focalizzata su qualcosa), viene inibita; viene potenziata, invece, l'attenzione di tipo *top-down*, ovvero la consapevolezza di ciò che accade. L'allievo è tenuto a entrare in contatto con il proprio corpo, a prendere coscienza dello spazio, a sentirsi parte di un gruppo (Perone, 2011; Napier, 2004; Carrane, Allen, 2006; Walsh, Roberts, Besser, 2013).

Rientrano nella fase di *warm-up* attività di *group dynamics*, in primis quelle che promuovono la fiducia nel compagno (*trust exercises*), in seconda battuta, quelle relative al senso di appartenenza (*group-bonding*).

Scrivono Berk e Trieber (2009, p. 32):

Warm-ups are structures that provide an opportunity to develop trust and safe environments, where the players can feel free to explore through 'contentless' games and structures.

L'elemento del '*contentless*' rimanda al fatto che molte di queste attività sono non-verbali o richiedono un contributo linguistico minimo (cfr. Pugliese, 2010).

In altre parole, l'allievo è invitato a concentrarsi, facendo contatto con il corpo, percependo la propria posizione nello spazio e costruendo il *rapport* con gli altri. Le parole si aggiungono in un secondo momento, quando si è creato un contatto con il proprio *sentire*.

1.3.3.2. Format

Intendiamo per *format* le istruzioni fornite agli attori, in genere divise tra il *dato* e il *compito*.

Il *dato* può essere:

- *minimo* ("entra in scena e compi ripetutamente un gesto"), lasciando che poi, attraverso il *compito*, gli attori costruiscano le coordinate dell'evento comunicativo,
- *consistente*: gli attori possono già sapere, per esempio, qual è il *setting* (dove si trovano), chi sono (le rispettive identità e la relazione tra loro), la *key* psico-

logica (il tipo di atteggiamento che caratterizza il rapporto e che può creare un sottotesto) e gli scopi (cfr. Cocton, 2008).

Laddove abbiamo un *dato minimo*, il *compito* può corrispondere alla creazione di una “base” (Spolin, 1963): gli attori devono negoziare le coordinate essenziali dell’evento comunicativo. In altre parole, una volta entrati in scena, devono decidere, una battuta ciascuno, chi sono (*participants*), cosa fanno (*ends*), dove sono (*setting*); la comunicazione si presume poi fluirà da sé (Walsh, Roberts, Besser, 2013).

I *format* legati all’*improv* sono numerosi. Oltre ai saggi di Spolin (1963) e di Johnstone (1979), rimandiamo, tra gli altri, a: Nachmanovich (1990), Bernardi (1992); Gwinn, Halpern (2003); Napier (2004); Carrane, Allen (2006). Nell’Appendice 1 presentiamo alcuni *format*.

1.3.4. La struttura

Qualsiasi sia il *format*, la narrazione viene co-costruita dai partecipanti (attore/attore o attore/pubblico), seguendo due principi fondamentali:

- l’assenso (*yessing*);
- l’offerta (*adding*).

L’assenso sottende una strettissima cooperazione: si acconsente al contesto creato dall’altro.

Se uno dei due attori affermasse: “che bella giornata oggi”, e l’altro dicesse “è pessima”, si interromperebbe il flusso comunicativo: la battuta dell’altro viene negata, e lo sforzo che può gravare su di lui, per ridare coerenza alla scena, diventa enorme.

Complementare all’assenso è l’offerta, vale a dire una reazione (coerente) all’intervento del compagno (una battuta, un gesto, uno sguardo), che vale come filo della trama (testo) che si va tessendo.

Anche quando l’intervento dell’altro obbliga a un ruolo subordinato (*low [social] status*), occorre accettare: assumere la caratteristica del *looser*, e continuare con la scena.

Il contributo dell’altro comporta, in sostanza, una ritaratura continua di quello che si sta per dire; costretti a *giustificare* la ‘novità’ introdotta dall’altro.

Così, la *expectancy grammar*, che vuole che siamo sempre un passo avanti rispetto a quello che ascoltiamo e leggiamo, formulando una serie di ipotesi sulla base del messaggio fino ad allora compreso (Oller, 1979), può essere continuamente violata. Diamo un esempio di quanto detto attraverso un *format* narrativo presentato in Johnstone, *One Word at a time* (1979, p. 131). I partecipanti devono dire una parola alla volta ciascuno; le aspettative che uno si fa (gli esempi tra parentesi e asteriscati) sono continuamente contraddette:

- A ‘We (*went for a walk) ...’
B ‘Are ... (*nice people) ...’
A ‘Going... (*to the circus) ...’
B ‘Away ... (*for a holiday) ...’
A ‘To ... (*the country) ...’
B ‘Explore ... (*the amazon) ...’
A ‘A ... (*cave) ...’
B ‘Giant!’

L'*offerta* può consistere anche in una comunicazione non verbale: se uno sbadiglia, e l'altro pure, abbiamo una cooperazione e la comunicazione può seguire (Johnstone, 1979, p. 97).

Al contrario il dissenso vale da *blocco*: estingue la forza della narrazione. Johnstone sostiene (1979, pp. 94-95):

"Blocking is a form of aggression [...]. The motto of scared improvisers is 'when in doubt, say NO'. We use this in life as a way of blocking action. Then we go to the theatre, and at all points where we would say 'No' in life, we want to see the actors yield, and say 'Yes'. Then the action we would suppress if it happened in life begins to develop on the stage".

Da evitare è anche il monopolio della comunicazione da parte di un personaggio (Perone, 2011, p. 164):

Playwriting occurs when one improviser directs the emergent activity at the expense of the other improviser(s); playwriting should be avoided, because no one has advance knowledge of or sole responsibility for the game, scene, or play.

Pure l'interrogazione rischia di sovraccaricare l'altro: anziché un'*offerta*, la domanda si presenta come un peso a carico dell'altro.

La contraddizione (*blocking*), il monopolio (*playwriting*) e l'interrogazione costituiscono, in sostanza, degli ostacoli allo sviluppo della narrazione.

1.3.5. Il gioco

La caratteristica della libertà – tale per cui l'attore gode della massima presa di iniziativa, nel rispetto delle regole di base – è la cifra distintiva dell'*improv* come gioco (Spolin, 1963; Johnstone, 1979).

Poiché non ci sono risposte giuste né sbagliate, l'attore non è tenuto a cercare un'approvazione esterna; non ha uno *standard* a cui doversi riferire (Violin, 1969, p. 63), non vi è un'idea di successo, e anche se il senso comune associa improvvisazione a umorismo, l'attore è avvisato di liberarsi da ogni ansia di voler apparire spiritoso, divertente, originale. La ricerca dell'originalità porta, infatti, ad attivare un meccanismo di discriminazione (e quindi di censura) di ciò che è accettabile rispetto a ciò che non lo è, e finisce per togliere energia all'azione (Johnstone, 1970, pp. 100-130)².

Piuttosto occorre affidarsi all'intuizione (Spolin, 1963, p. 1) o all'immaginazione (Johnstone, 1979, pp. 73-79), dimensioni non valorizzate (Spolin, 1963, p. 2), se non addirittura osteggiate, dal sistema scolastico tradizionale (Johnstone, 1979, p. 87).

- 2 Siamo convinti che, per una buona parte, l'umorismo che l'improvvisazione suscita sia legato alla *giustificazione* che l'attore compie del proprio comportamento sulla base dello stimolo che l'altro pone. La risoluzione del problema che sorge tra gli attori non ha tanto un aspetto pragmatico (es: risolvere una lite) quanto una natura epistemologica: non si tratta di 'aggiustare' la comunicazione tra i due attori, ma la realtà che insieme si sta creando.

Lo spettatore apprezza quest'abilità di 'riparazione', specie laddove emergono soluzioni originali che divergono dalle sue aspettative e perciò lo colgono di sorpresa.

1.3.6. L'espressione di sé

Il filosofo romantico Schiller sosteneva che, nell'atto di recitare, l'attore si appropria del proprio sé più autentico ([1795] 1965, p. 63).

Nella vita di tutti i giorni possiamo essere irretiti dalle pretese e dalle aspettative degli altri; sicché, paradossalmente, nella comunicazione con chi ci sta accanto, possiamo vivere un senso di sottrazione di noi a noi stessi (Spolin, 1963, p. 7):

Abandoned to the whims of others, we must wander daily through the wish to be loved and the fear of the rejection before we can be productive. Categorized "good" or "bad" from birth (a "good" baby does not cry too much) we become enmeshed with the tenuous threads of approval/disapproval that we are creatively paralyzed. We see with other's eyes and smell with other's noises.

Facendo affidamento alla 'prima parola' o al 'primo gesto' o alla 'prima frase' che sorgono spontanei, l'attore ha occasione di acquisire maggiore consapevolezza di sé (*self-awareness*; Spolin 1963, p. 7) e di esprimersi (*self-expression*; Spolin, 1963, p. 7)

I dati che provengono dalle neuroscienze in merito all'improvvisazione dei musicisti jazz confermano queste ipotesi. Durante l'esecuzione di brani improvvisati, nel cervello di un musicista si *disattivano* le aree legate al controllo (corteccia prefrontale dorso-laterale) e, di contro, si attivano le aree legate all'espressione di sé (corteccia prefrontale mediale; cfr. Limb, Braun, 2008). In sostanza, il *monitor* (una sorta di voce interna che fornisce un *feedback* alla propria *performance*) viene meno, per lasciar spazio alle parti legate alla motivazione intrinseca e alla narrazione autobiografica (Sherman, 2011). A ciò si aggiungano l'altissima concentrazione, quindi la resistenza a ogni forma di distrazione, cui l'improvvisatore jazz dà prova (Berkowitz, 2010), e la potentissima connettività neuronale che caratterizza il cervello del musicista mentre improvvisa (Pinho *et al.*, 2014).

Il futuro ci potrà dire se i dati che provengono dall'improvvisazione jazz si possono estendere anche ad altri ambiti.

L'improvvisatore che calca la pedana, in definitiva, ri-crea il senso della realtà (Gagnon, 2011), e nel far questo si riappropria di parti di sé che nella vita di tutti i giorni hanno, per ragioni di vario genere, difficoltà a emergere (Spolin, 1963, p. 7; Johnstone, 1979, p. 142). Se condotto in lingua straniera, il meccanismo acquista in potenza, dal momento che parlare una seconda lingua costituisce la possibilità di condividere una nuova immagine di sé (Ehrman, 1999, pp. 79-80) – specie se quella che si ha nella lingua madre non è percepita come positiva – e avere così "a second chance to create new tools and new ways of meaning" (Lantolf, 2006, p. 224).

Chi improvvisa si muove, in breve, all'interno di una doppia complessità (Montuori, 2003, pp. 245-246), tra (espressione di) sé e (ascolto de) l'altro, tra dentro e fuori, tra libertà e limite, tra spazio e parola, tra logica ed emozione, tra l'immediato e il recupero di quanto è stato detto (Johnstone, 1979, pp. 116-118).

1.3.7. Applicazioni in glottodidattica

Nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe, 2001) si considera il parlante interculturale come un "attore sociale" (riprendendo Coste, Moore, Zarate, 1997).

La stessa Viola Spolin sottolinea la contiguità tra quello che avviene sul palco e la vita di tutti i giorni (Spolin, 1963, p. 19): “[The] techniques of the theater are the techniques of communications”; gli fa eco McNeece (1983, p. 830): “[i]mprovisation is really just the conscious amplification of strategies people use every day to achieve objectives of varying importance”.

In realtà, non c'è un'equazione perfetta: il grado di imprevedibilità in una comunicazione tra nativi è minore rispetto ad una scena improvvisata. Due nativi che si conoscono entrano in comunicazione con un'identità definita e un contesto condiviso. Anche tra due nativi che non si conoscono si dispone pur sempre di una serie di *script* determinati dal *setting* e dalla situazione in generale.

In un contesto improvvisato la co-creazione dell'evento comunicativo è caratterizzata da un'imprevedibilità esasperata, e ciò le conferisce appunto la caratteristica del gioco e della sorpresa.

Gli studenti giocano 'a creare' i loro ruoli, offrendosi spunti per l'azione e giustificando, a loro volta, il proprio comportamento sulla base delle *offerte* dall'altro (Caré, 1999; Cocton, 2008), così come accade nel sogno, quando un dato contingente, esterno al sogno, per esempio il suono di un clacson, viene incorporato nel sogno e diventa parte della storia.

Il gioco dell'improvvisazione esercita una forte pressione comunicativa (Gass, 1993). Lo studente non ha tempo di pensare se quello che sta dicendo sia corretto o meno (il *monitor* stesso, abbiamo detto, viene meno); piuttosto, gli viene chiesto di fornire in lingua una risposta efficace e immediata (McNeece, 1983).

Molti insegnanti paiono disdegnare l'uso del teatro, non ritenendosi preparati o pensando costituisca una perdita di tempo (cfr. Alphonsus, Bola, 2013, p. 5). Possono sorgere domande del tipo: “Cosa avranno imparato gli studenti durante questa attività?”; “Come posso correggere i loro errori?”; “Quale né è lo scopo?”; “Come raccordare l'attività con gli obiettivi del curriculum?”.

Andrebbbero ricordati gli appelli di esperti che ritengono necessario permettere allo studente, fin dai livelli più bassi, di affrontare aspetti di imprevedibilità e di immediatezza che contraddistinguono la comunicazione spontanea (Brumfit, 1991, p. 186; Davies, Pearse, 2000, pp. 82-84; Bygate, 2001, p. 8; Kurtz, 201, pp. 138-139). Scrive Thornbury al riguardo (2005, p. 90):

In sociocultural terms, autonomy is the capacity to self-regulate performance as a consequence of gaining control over skills that were formerly other-regulated. Moreover, the self-confidence gained in achieving a degree of autonomy, however fleeting, can be a powerful incentive for taking further risks in this direction. This is why classroom speaking activities that involve minimal assistance, and where learners can take risks and boost their confidence, provide an important launch pad for subsequent real-world language use. This is particularly the case if the classroom learner is performing under what are called real operating conditions, e.t. those conditions that involve the kinds of urgency, unpredictability, and spontaneity that often characterize real-life speech events.

L'*improv* si regge su un continuo vuoto di informazione; è sfidante. Ha come primo obiettivo potenziare la fluenza. Lo studente, inoltre, produce e riceve lingua in contesto; assume una presa di iniziativa; è tenuto a rispettare regole di *turn-taking*; formula ipotesi pragmatolinguistiche, lessicali, morfosintattiche, fonetico-fonologiche e ne misura (inconsiamente) la tenuta; fa largo uso di strategie comunicative (riparative, compensative, ecc.); raffina le proprie competenze cinesiche, prossemiche, gestuali, il cui impatto è considerevole ai fini di una comu-

nicazione efficace; esercita la propria abilità di ascolto, mette in pratica la propria competenza 'esistenziale', e in particolare gli atteggiamenti, descritti nel *Quadro* (Council of Europe, 2001):

- “apertura ed interesse verso nuove esperienze, altre persone e idee, altri popoli, altre società e culture;
- disponibilità a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali;
- disponibilità e capacità di distanziarsi dai modi convenzionali di porsi rispetto alle differenze culturali”.

Conclusione

Attraverso questo saggio abbiamo inteso risolvere una questione di polisemia che riguarda il termine *improvvisazione* in ambito didattico, e specificamente in un contesto glottodidattico.

Ci siamo concentrati, in particolare, sull'improvvisazione teatrale. Abbiamo ricostruito brevemente la storia, considerato gli ambiti in cui viene applicata, definita la struttura, presentate alcune regole, esibite le funzioni e considerati alcuni *format*.

Ci siamo focalizzati sul significato che l'improvvisazione teatrale può assumere se applicata nell'insegnamento linguistico: cosa può stimolare e in che misura si può raccordare con la prospettiva di una didattica rivolta all'azione di cui si parla nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

Riferimenti bibliografici

- Alphonsus, A., Bola, A. (2013), Improvisation as a tool for developing students' competence in English language. *International Journal of Education and Research*, 1 (11), 1-25.
- Baernheim, A., Alreaek, T. J. (2005). Utilizing theatrical tools in consultation training. A way to facilitate students' reflection on action?. *Medical Teacher*, 27 (7), 652-654.
- Bergen, M., Cox M., Detmar J. (2002). *Improvise this!*. New York: Hyperion.
- Berk, R. A., Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20 (3), 29-60.
- Berkowitz, A. (2010), *The improvising mind. Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford: OUP.
- Bernardi, P. (1992). *Improvisation starters*. Blue Ash, OH: Betterways Books.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Brumfit, C. [1979] (1991). Communicative language teaching: an educational perspective. In C. Brumfit; K. Johnson (eds.). *The communicative approach to language teaching* (pp. 183-191). Oxford: OUP.
- Busson, V. (1993). Utiliser l'improvisation contextualisée. *Le Français dans le Monde*, 256, 55-59.
- Bygate, M. (2001). Speaking. In R. Carter; D. Nunan, (eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 14-20). Cambridge: CUP.
- Caré, J.-M. (1999). Les bienfaits de l'improvisation. Fiche pédagogique. *Le Français dans le Monde*, 305, 21-22.
- Caré, J.-M., Richard, C. (1986). Jouer, improviser. *Le Français dans le Monde*, 204, 52-57.
- Carrane, J., Allen, A. (2006). *Improvising better: A guide for the working improviser*. Portsmouth: Heinemann.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35 (1), 26-58.
- Cocton, P. M. N. (2008). L'improvisation contextualisée, une activité engageante. *Les Langues Modernes*, 3, 34-45.

- Coste, D., Moore, D. Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2001). *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Crossan, M. M., Cunha M. P., Vera, D., Cunha, O. (2005). Time and organizational improvisation. *The Academy of Management Review*, 30 (1), 129-145.
- Crossan, M. M., Sorrenti, M. (1997). Making sense of improvisation. *Advances in Strategic Management*, 14, 155-180.
- Cunha, M. P., Cunha, J. V., Kamoche, K. (1999). Organizational improvisation: What, when, how, and why. *International Journal of Management Reviews*, 1, 299-341.
- Damasio, A. (2000). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Davies, P., Pearse, E. (2000). *Success in language teaching*. Oxford: OUP.
- Diamond, M. R., Christensen, M. H. (2005). Bravo! Do acting games to promote learning in the college classroom?. *Journal of Excellence in College Teaching*, 16 (2), 55-67.
- Doughty, C., Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufeu, B. (1992). *Sur les chemins d'une pédagogie de l'être*. Mainz: Éditions Psychodramaturgie.
- Dupont, F. (1988). *Le theater latin*. Paris: Armand Colin.
- Eisner, E. (2005). Two visions of education. *Teachers College Record*, 95(4), 542-554.
- Ehrman, M. (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. In J. Arnold (ed.). *Affect in language learning* (pp. 68-85). Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 39-60.
- Fuster, J. (1995). *Memory in the cerebral cortex*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gagnon, R. (2011). L'improvisation théâtrale au service de l'expression oral et écrite et so enseignement. *Revue Suisse de sciences de l'éducation*, 33 (2), 251-265.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligences reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Giggins, L. W., Shoebridge, D. F. (1970). *Tense drills*. London: Longman.
- Glasser, B. (1971). Improvisational drama in an urban junior high. In M. G. McClosky (ed.). *Teaching strategies and classroom realities* (pp. 181-187). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gwinn, P., Halpern, C. (2003). *Group improvisation: The manual of ensemble improv games*. Colorado Springs, CO: Meriwether.
- Harkness, S., Eastwood, J. (1978). *Cue for a drill*. Oxford: OUP.
- Hartmann, E. (1991). *Boundaries in the mind: A new psychology of personality*. New York: Basic Books.
- Heathfield, D. (2005). *Spontaneous speaking*. Peaslake: Delta.
- Hoffman, A., Utley, B., Ciccarone, D. (2008). Improving medical student communication skills through improvisational theatre. *Medical Education*, 35, 225-231.
- James, R.; Williams, P. (1981). *A guide to improvisation: A handbook for teachers*. Oxon, UK: Kemble Press.
- Jacobsen, T., Baernheim, A., Lepp, M. R., Schei, E. (2006). Analysis of role-play in medical communication training using a theatrical device: the forth wall. *BMC Medical Education*, 14, 6-51.
- Jackson, T. (1993). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. London: Routledge.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Johnstone, K. (1979). *Impro. Improvisation for the theatre*. London: Bloomsbury.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers*. London: Routledge.
- Keefe, J. A. (2002). *Improv yourself: Business spontaneity at the speed of the thought*. Hoboken, NJ: Wiley.

- Koppett, K. (2001). *Training to imagine. Practical improvisational theatre techniques to enhance creativity, teamwork, leadership, and learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Kurtz, J. (2011). Breaking through the communicative cocoon: Improvisation in secondary school foreign language classrooms. In R. K. Sawyer (ed.). *Structure and improvisation in creative teaching*, (pp. 133-161). Cambridge: CUP.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and second language acquisition. In B. van Patten & J. Williams (eds.). *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leigh, A. (2004). *Dramatic success at work: Using theatre skills to improve your performance and transform your business life*. London: Nicholas Brealey.
- Limb, C. J., Braun, A. R. (2008). Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz improvisation, *PlosOne*, <<http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0001679>> (verificato il 12 ottobre 2014).
- Lowe, R. (2000). *Improvisation inc.: Harnessing spontaneity to engage people and groups*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lutzker, P. (2007). *The art of foreign language teaching*. Tübingen: Francke.
- Maheau, J. F., Lojoie, C. (2010). On improvisation in teaching and teacher education. *Complexity: An International Journal of Complexity and Education*, 8 (2), 86-92.
- Matthias, B. (2007). Show, don't tell!: Improvisational theater and the beginning foreign language curriculum. *Scenario*, 1 (1), 56-69.
- McNeece, L. (1983). The uses of improvisation. *Drama in the foreign language classroom. The French Review*, 56 (6), 829-839.
- Meisner, S., Longwell, D. (1987). *Sanford Meisner on acting*. New York: Random House.
- Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity. *Social science, art and creativity. Human Relations*. 56 (2), 237-255.
- Moshavi, D. (2001). "Yes and... : Introducing improvisational theatre techniques to the management classroom. *Journal of Management Education*, 25 (4), 437-449.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free play: Improvisation in life and art*. New York: Penguin-Tarcher.
- Naddeo, M., Trama, G., Torresan, P. (2013). *Nuovo canta che ti passa*. Firenze: Alma.
- Napier, N. (2004). *Improvise. Scene from the inside out*. Portsmouth, Heinemann.
- Newton, B. (1998). *Improvisation: Use what you know*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Oller, J. W. (1979). *Language tests at school*. London: Longman.
- O'Neill, R. (1978). *Kernel lessons plus*. Harlow, Essex: Longman.
- Pelletier, J.-P., Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation active dans la gestion des imprévus en classe du secondaire. *Mc Gill Journal of Education*, 43 (2), 187-212.
- Perone, A. (2011). Improvising with adult English language learners. In Sawyer, R. K. (ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 162-183). Cambridge: CUP.
- Pinho, A. L., de Manzano, O., Fransson, P., Eriksson, H., Ullén, F. (2014). Connecting to create: expertise in musical improvisation is associated with increased functional connectivity between premotor and prefrontal areas. *The Journal of Neuroscience*, 34 (18), 6156-6163.
- Pugliese, C. (2010). *Being creative*. Peaslake: Delta.
- Ratey, J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown & Co.
- Salomon, G. (1993), (ed.). *Distributed cognitions*. Cambridge: CUP.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 2, 12-20.
- Sawyer, R. K. (2011). What makes good teachers great? An artful balance of structure and improvisation. In: Id. (ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 1-24). Cambridge: CUP.

- Schiller, F. [1795] (1965). *Über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts*. Stuttgart: Reclam.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Schmidt, R., Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a foreign language: A case study of an adult learning Portuguese". In R. Day (ed.). *Talking to Learn* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Shapiro, J., Hunt, L. (2003). All the world is a stage: The use of theatrical performance in medical education. *Medical Education*, 37, 922-927.
- Sherman, C. (2011). The neuroscience of improvisation. *The Dana Foundation* <<http://www.dana.org/News/Details.aspx?id=43160>> (verificato il 12 ottobre 2014).
- Serafini, C., Zanardi, M. (2013). *Role-play e improvvisazione teatrale nella didattica dell'italiano LS*. Tesi di Master. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Serafini, C.; Zanardi, M. (2014). Role-play e improvvisazione teatrale. *Bollettino Itals*, 55, <www.itals.it> (verificato il 12 ottobre 2014).
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theatre*. Evanston, IL: Northwestern University.
- Stanislavski, C. [1936] (1988). *An actor prepares*. London: Methuen.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S.; Madden, C. (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 235-253.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook G.; Seidhofer, B. (eds.). *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: OUP.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: OUP.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson.
- Ting, T. (2005). Let's all dialogue!. *English Teaching Professional*, 41, 19-20.
- Torresan, P. (2012). La potencialidad didáctica del Word Repetition Game: Ejemplo de una interacción entre estudiante y profesor. *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*. 12, 83-91.
- Torresan, P. (2015). La didáctica como trama: una propuesta de secuenciación. *Porta Linguarum* [di prossima pubblicazione].
- Torresan, P., Della Valle, F. (2013). *Il noticing comparativo: la grammatica a partire dall'output*. München: Lincom.
- Tsui, A. B. M. (2005). Expertise in teaching: perspectives and issues. In K. Johnson (ed.). *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 167-189). New York: Palgrave Macmillan.
- Van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1, 46-65.
- Vygotskij, L. [1934] (2008¹⁰). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Yablonsky L. (1981). *Psychodrama: Resolving emotional problems through role-playing*. New York: Gardner.
- Walsh, M., Roberts, I., Besser, M. (2013). *Upright Citizens Brigade comedy improvisation manual*. Los Angeles: Comedy Council of Nicea.
- Wilson, K. (2008). *Drama and improvisation*. Oxford: OUP.

Appendice 1. Format di improvvisazione

Presentiamo alcuni tra i *format* più noti legati all'improvvisazione teatrale. Con il fondino evidenziamo i *format* pensati per la didattica delle lingue.

Per ciascuno di essi indichiamo il livello a partire del quale, orientativamente, il *format* può essere proficuamente impiegato nell'aula di lingue (Council of Europe, 2001).

FORMAT	DESCRIZIONE	FONTE/I	LIV.
<i>Word repetition game</i>	Due studenti, seduti uno di fronte all'altro, si osservano. Appena uno dei due avverte lo stimolo a esprimere un commento sull'aspetto fisico (<i>hai la mano sinistra appoggiata al ginocchio</i>) o sullo stato psicologico dell'altro (<i>sei nervoso</i>), formula l'enunciato corrispondente. A sua volta, l'altro, se non sente la necessità di esprimere una nuova osservazione, può ripetere in prima persona quanto detto dal compagno (<i>ho la mano sinistra appoggiata al ginocchio</i>) oppure, giocando sull'intonazione, replica con una domanda (<i>ho la mano sinistra appoggiata al ginocchio?</i>) o contraddice l'interlocutore (<i>non ho la mano appoggiata sul ginocchio</i>). L'attività prevede l'esplorazione di una vasta gamma di curve prosodiche, corrispondenti a distinti stati d'animo; inoltre promuove strategie di autocorrezione.	Meisner, Longwell, 1987; Torresan, 2012	B1-
<i>Yes and...</i>	Due studenti, seduti uno di fronte all'altro, riprendono quando detto dall'altro e aggiungono un nuovo enunciato; ne risulta una storia creata mediante una catena di frasi.	Spolin, 1967	B1
<i>One word at a time</i>	Gli studenti realizzano una narrazione alla prima persona plurale, utilizzando una parola alla volta ciascuno. Ne deve uscire un discorso coerente e coeso.	Johnstone, 1979	B2
<i>Gibberish</i>	Gli studenti realizzano una scena utilizzando una lingua inventata. Nell'aula di lingua, il gioco può essere adattato per creare scene nelle quali sia previsto il ruolo di un 'traduttore': per esempio, uno è un esperto su un tema deciso al momento (che parla in <i>Gibberish</i> o in una lingua straniera non nota agli altri studenti), uno è l'intervistatore, il terzo è un traduttore. Intervistatore e traduttore fanno continuamente uso della lingua oggetto di studio.	Spolin, 1963 Johnstone, 1979	B1
<i>Freeze tag</i>	Una scena improvvisata viene interrotta; uno dei due attori torna a sedere e il suo posto viene preso da una terza persona. La scena continua.	Napier, 2004	B1
<i>Storytelling</i>	Un narratore racconta una storia incorporando elementi suggeriti dal pubblico.	Johnstone, 1999; Walsh, Roberts, Besser, 2013	B1
<i>Styles</i>	Una scena improvvisata viene ripetuta secondo un registro deciso al momento (drammatico, solenne, ecc.).	Walsh, Roberts, Besser, 2013	A1

<i>Scene multiple</i>	Gli attori interpretano delle scene (es. A con B, C con D). A un segnale, le scene vengono interrotte. Ciascuno inizia una nuova scena con un nuovo compagno (es: A con C, B con D). A un ennesimo segnale, pure le seconde scene vengono interrotte; gli attori ritornano sulla scena di partenza e la completano. Successivamente lavorano con il secondo compagno e completano la seconda scena.	Heathfield, 2005	B1
<i>La passeggiata</i>	Gli studenti, a coppie, si posizionano uno di fronte all'altro; realizzano un dialogo; le parole di ciascuna battuta sono pari al numero di passi che il parlante compie, spingendo il compagno in avanti. Viene introdotto un elemento di competizione: vince chi fa uscire l'altro giocatore dall'area delimitata.	Zanardi, Serafini, 2013	A2
<i>Descrizione improvvisata</i>	Due compagni sono seduti di fronte. L'insegnante sceglie un argomento di cui il compagno A deve parlare, es: "la mia città" (es: <i>la mia città è molto bella, ci sono molti negozi, è antica, c'è un fiume, che si chiama Danubio</i> , ecc.) Il compagno B ascolta; coglie una parola all'interno del discorso del compagno A e impone al compagno di 'deviare' il proprio discorso per approfondire quel tema " <i>Parlami del Danubio</i> ", e così via.	Peter Dyer; presente, su gentile concessione dell'autore, in Naddeo, Trama, Torresan, 2013	B1
<i>Zig zag dialogue</i>	Gli studenti sono seduti su due file, una di fronte all'altra; ciascuna fila rappresenta un personaggio (es. la fila a destra rappresenta la <i>madre</i> , la fila a sinistra rappresenta la <i>figlia</i>). Si costruisce una <i>base</i> ampia (l'insegnante o la stessa classe stabiliscono chi sono i partecipanti della scena, quali sono i loro scopi e dove avviene la scena). Il primo studente della prima fila formula la prima battuta di un dialogo; il primo studente della seconda fila replica; il secondo studente della prima fila continua il discorso, e così via.	Ting, 2005	A2